

当事者感覚から見た「気になる子」への支援の在り方

学習開発分野(20821012) 日 下 部 怜

本研究は、通常学級における観察研究である。通常学級に在籍する発達障害傾向のある児童への対応は、教師側にも児童側にも困難がある。そこで本研究では、発達障害当事者が通常学級にサポーターとして参加しつつ、教師視点で見た「気になる子」について、アセスによる実態調査や担任との対話を通して児童理解や指導方法の検討を図った。その結果、「気になる子」の共通理解や適切な支援等を確認することはできた。しかし、着眼点がずれる場合もあり、情報共有の課題が残された。

〔キーワード〕 学級経営, 気になる子, 児童理解, サポーター

1 問題の所在と目的

(1) 通常学級における「気になる子」への支援

通常学級には、発達障害の傾向をもつ児童が一定数在籍しているとされている。しかし、その困難の程度や頻度、表れ方については、児童の個性や置かれた状況などによっても異なる。そのため、学級担任には「気になる子」について客観的に観察できる様相と諸々の資料を見比べて判断し、困難の所在や援助方法を探っていかなければならない難しさがある。

一方で、発達障害の困難は目に見えないものである。加えて、教師が相手取るのは、理解を得るための語彙や説明力を持たず、困難への対処法も知らない児童生徒である。通常学級の担任教師には、児童生徒が直面する理不尽さや困難を敏感に察知し、集団の中での援助を講じる力が求められる。また、高野・安東(2017)は、合理的配慮の視点から通常学級を希望する発達障害児もさらに増加するのではないかと予想しているだけでなく、発達障害を含む幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン(2017)では診断のない段階から適切な指導や支援を行う必要があると示されている。

(2) 当事者の視点から

筆者は診断を受け投薬治療も行っている発達障害当事者である。しかし、当事者として日々感じる困難の所在と、教師の発達障害に対する理解の間には、言葉で表せないようなずれを感じている。

一方で、教師にとっても障害理解は容易でない。特性を理解するだけでなく、特性による児童の困

難を推察しなければならない。この点に関して、角南(2017)はそうした子どもへの対応の難しさを「教師の困難感」として分類している。発達障害児理解へ一層期待がかかる一方で、教師にとっての難しさは、研究事例は少ないものの確実に存在している。

(3) 研究の目的

このような問題意識の上で、発達障害傾向をもつ児童の理解や、周囲の児童も含めた指導に関して、当事者としての視点や経験を活かすことはできないのだろうかと考えた。

本研究では、学級経営に係る児童理解や日常生活の指導に関して、「学級担任の視点」と「当事者の視点」の二側面から検討していく。そして、それらを踏まえた教師の児童理解や指導の変容、その後の児童の変容を見取り、当事者による障害理解がどのような影響を与えるのか考察していく。

2 研究の方法

本研究では、通常学級の中での「気になる子」への支援と周囲の児童への指導について、以下に示す(1)～(3)の手順で観察を行っていく。筆者はスクールサポーターとして担任の先生の補助を行いながら、学級を継続的に観察し、その中で指導事例や児童の反応を収集する。

(1) 対象とする学級

山形県内の A 小学校第 3 学年(在籍児童は男子 15 名、女子 14 名、計 29 名)を対象とし、気になる言動が見られる 4 名の児童(以下それぞれを A 児、B 児、C 児、D 児と称する。)を中心に観察を

行った。

(2) 児童の実態把握

児童の実態を適切に把握するため、以下に示す2つの手法を通して実態把握を図る。

① 質問紙による調査

「アセス」を用いて学校適応感や対人的適応の測定を行い、対象となる学級の児童が学校生活に対してどのように感じているのかを調査する。

② 担任との情報交換

教育実習やスクールサポーターでの経験、担任の意見を参考にしながら、注目したい4名の児童の実態について担任と情報共有を行う。

(3) 指導方法の検討

上記の実態把握を踏まえた上で、観察を行っていく。また、その中で見られた「気になる言動」については定期的に意見交換を行い、指導とその効果を検討していく。

3 実態調査の結果と考察

(1) 学級の分析結果と考察

① アセス結果と情報共有から

アセスの質問紙調査による実態把握は11月中旬に実施した。以下に示す図1は学級平均を表わしたレーダーチャートであり、図2は学級内分布である。

教師サポートの高さについては、日ごろの接し方が強く影響しているようであった。また、向社会的スキルを高めていくことは現在の学級経営の目標でもあり、児童の実感とも一致していた。一方で、「非侵害的關係」と「友人サポート」については、担任の実感よりも高く出ている。また、どの次元においても支援が必要なほどではないものの、全体としては生活満足感・向社会的スキル

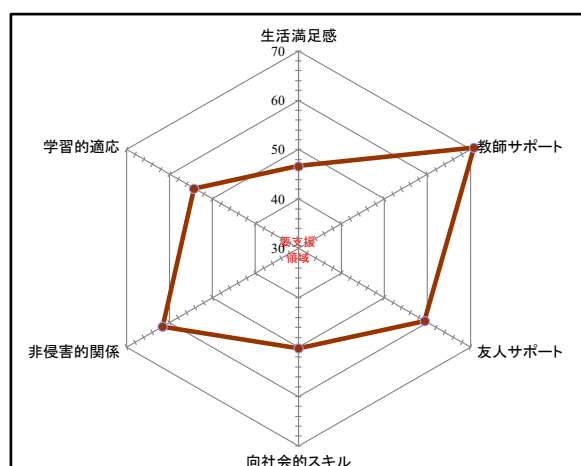


図1 アセスにおける各尺度の学級平均

の低さが課題であることを確認した。

図2については児童一人ひとりの分布を示したものであり、◆でプロットされているものは生活満足感が40未満の児童である。このうち、対人関係において支援を要するとされる児童が1名、学習面についての支援が必要とされている児童が1名、両方の支援を要する児童は1名であった。生活満足感の低さについては、家庭環境などの背景が予想される児童も含め、教師や筆者の見取りとおおむね一致していた。

(2) 4名の「気になる子」について

アセスの結果や日常的な観察を踏まえ、担任と再度情報共有を行った。次項に示す表1は、計2回のヒアリングを通して分かったことをまとめたものである。

A児、C児、D児に関しては、アセスの結果が担任と筆者の見取りに近いものとなっていた。中でもD児は、4名の中で唯一生活満足感が高く表れていた。D児に関しては、担任が以下の3つの配慮を徹底していた。

- 早期に聴覚過敏をカミングアウトし、耳塞ぎの度にクラスの問題として共有していた。
- 自分の調子が悪い場合、些細なことでも担任に伝えるように決めていた。
- 固まってしまう場面を「フリーズ」と名付け、定期的に対処を振り返っていた。

こうした配慮のもとで、D児は「教師は自分を分かってくれる」と実感するようになっていた。本人の適応感の低下を防げた要因としては、こうした日頃の配慮によって、前年度よりも安心して過ごせるようになった影響が大きいと考えられる。

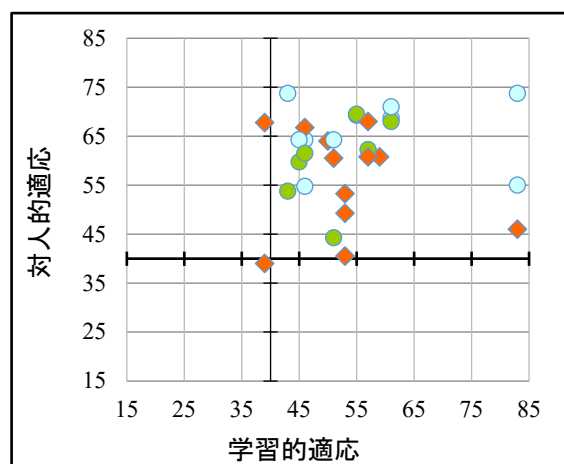


図2 3つの適応感の学級内分布

表1 ヒアリングから分かったこと

	担任の先生による現状の把握(・)と目指す姿(◎)	筆者が感じていること	アセス結果と備考	
A 児	<ul style="list-style-type: none"> ・多動傾向がある。 ・衝動性については、今年度はほとんど見られない。 ・周囲の思いを察する力が弱く、些細なことでも「～された」とマイナスに捉える傾向がある。 ◎能力の高さは誰もが認めている。今年度はそういった良さを残しながら、マナーや気遣いを身に付けてほしい。一方で、すぐに手が出てしまっていた去年の様子からの変容が大きく、必要以上に我慢をしているのではないかと心配もある。	<ul style="list-style-type: none"> ・他愛もない会話で固まることもある。友だちとの関わり方を探っている印象がある。 	生活満足感 教師サポート 友人サポート 向社会的スキル 非侵害的関係 学習的適応感	34 54 40 42 48 83
B 児	<ul style="list-style-type: none"> ・多動傾向や衝動性が見られるものの、健常の範囲である。 ・「学年で最も学習が身についていない」との申し送りがあったが、目立った学習の遅れは見られない。 ・規範意識の弱さが見られるものの、几帳面で字が丁寧。優しい一面もある。 ◎自己理解や周囲の児童からのイメージが固定化されてしまっている。今年度は、自分の良いところを自他共に認められるようにしていきたい。	<ul style="list-style-type: none"> ・ノートを取り始める際の様子や、全体のペースに遅れてしまうタイミング等に共感できる点が多く、今回注目した4名の中でも特に気になる点が多い。 	生活満足感 教師サポート 友人サポート 向社会的スキル 非侵害的関係 学習的適応感	37 83 83 42 59 46
C 児	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD 傾向があるものの、家庭環境の影響も考えられる。不器用さが目立つが、テスト点は高い。 ◎家庭環境が改善しつつあり、本人なりに頑張ろうとする姿が見られる。しかし、他児のような「認められたい」といった様子は見られず、担任から「自分の良さを見てもらっている」ことを上手く理解できない。本人が嫌悪感を抱かないよう、注意深く様子を見ていきたい。	<ul style="list-style-type: none"> ・次第に落ち着いて過ごせるようになってきた。 ・本人がどこから「嫌」と感じているのかを掴み切れていない。 	生活満足感 教師サポート 友人サポート 向社会的スキル 非侵害的関係 学習的適応感	33 37 40 42 43 53
D 児	<ul style="list-style-type: none"> ・ASD 傾向を強く感じている。 ・去年までは授業中に大声を出すなどの様子が見られたが、今年は見られなくなった。一方で、「フリーズ」してしまう場面が目立つようになった。 ◎自分の状態を伝えてくれるようになった。いずれはコントロールできるようにしていきたい。耳塞ぎについては学級内で情報共有を行っており、保護者との情報共有は頻繁に行っている。	<ul style="list-style-type: none"> ・教師の反応に応じて、同じ話題を繰り返す様子が気になっている。 ・関わるにつれて、体調などを適宜報告してくるようになった。 	生活満足感 教師サポート 友人サポート 向社会的スキル 非侵害的関係 学習的適応感	56 54 40 42 83 46

一方で、B 児については、教師サポートや友人サポートを強く自覚しているものの、生活満足感は低いという結果が見られた。このことから、クラスや周囲の児童に対して遠慮がちになっているのではないかと考えられる。この傾向は日記などでも見られ、「僕はクラスの役に立ちたい」「みんなに感謝されるようなことがしたい」といった趣旨の記述が今年度は目立っている。友だちや教師からのサポートを大いに自覚している半面、意欲はあるものの「自分はまだ認められていない」というような思いがあるのではないかと考えられる。

この児童をめぐっては、本人が周囲の支援に応えられていないと感じているのではないかと考えた。担任の目指す姿や友人関係の課題を共有し

つ、特に重点を置いて観察していくこととした。

(3) B 児についての指導事例と考察

以下の記録は、休み時間にトラブルが起きた直後に B 児が語っていたことである。

「もっとボールを蹴りたかった。」
「2 回目も蹴らせてっていったらダメって言われた。」
「僕は 2 回目を蹴らずに譲ってあげたのに。」

このとき、B 児はゴールキックを蹴りたかったが、思い通りにならずに泣き出していた。しかし、話を聞いていると、B 児は順番を譲ってもらっていたにもかかわらず、「自分が譲ってあげたのに」と口走っていた。その後、気持ちを落ち着かせて

教室に戻り、B 児が担任に事情を話していた時には以下のように語っていた。

「蹴らせてって言って、1 回は蹴ったけれど、もう 1 回蹴らせてって言ったらダメだって言われた。」
「悔しくて、蹴るふりをしたら、『邪魔だ』って言われたのが嫌だった。」

二回目に状況を説明した際には、「譲ってあげた」という表現を用いなくなっていた。このことから、一回目に話を聞いた時点では気持ちが整理できていなかったのではないかと考えた。その中で生じた「譲ってあげた」という言葉には、蹴りたいという思いが報われなかった悔しさを、蹴らせてくれなかった他の児童に投影していたのではないかと考えられる。

このトラブルに対する指導場面では、担任は時系列に沿って気持ちの変化を確認していた。こうした整理を通して、「蹴りたい気持ちが高まっていたこと」や「相手にしてもらったことの大きさ」等を自覚し、すでにトラブルは解決していた。

この事例では、B 児は事実に反したことを述べており、一見すると都合の良い言い逃れをして被害者を演じているように見える。しかし、本人にそういった意図があったのでは無く、あくまで自分の感じた理不尽さと、それに対する自分側の非を即座に整理できず、「譲ってあげた」という言葉を一時的に用いていたのではないかと考えられる。改めて話を聞いた際には、自分の負い目を自覚しつつも、納得のいかない事を説明できていた。この事例からは、トラブルの直後に指導を行うことの難しさが再認識されたとともに、時間をおいて対応することで、叱らずとも本人の中で状況の整理がついていくことが確認できた。

4 到達点と課題

本研究では、「気になる児童」への指導や関わり方とその影響について、筆者はサポーターとして児童の観察を行ってきた。今回観察をしていたクラスでは、全体的に前年度よりも児童の問題行動が減っていた。「気になる子」として挙げた 4 名の児童の中でも、表 1 で挙げたように去年からの変化が多く見られていた。

担任の指導の特徴として、アドラー心理学に基づき、一人ひとりの良いところを積極的に認め、

共有していく取り組みが多くあった。これにより、児童の日記では「〇〇さんがこんなことをしていた」というような、他の児童の良いところを積極的に見つけ、記述する様子が見られた。また、個人の問題については、学級全体の問題として考えさせるようにしていた。個人の問題行動は、周囲への影響度に関わらず本人の「居づらさ」につながっていく。そのため、D 児への対応をはじめとした問題を共有する声掛けが、困難を抱え込むことを未然に防いでいたのではないかと考えられる。学級の中での問題行動が減った、もしくは態度が変わった背景には、そうした教師の接し方の影響があったのではないだろうか。

今年度はサポーターとして指導事例を収集し、学級や児童の実態把握を図った。今後も継続して観察を行いながら、次年度は効果的な指導の検討に重点を置いていきたい。また、担任との協議では「気になる子」についての着眼点がずれることがあった。こうしたずれは「教師の目」の差であるのか、「発達障害当事者の感覚」による気づきであるのかは区別が難しく、情報共有における課題であると感じた。

参考文献

- 栗原慎二・井上弥編著(2010)『アセスの使い方・活かし方』、本の杜出版。
- 文部科学省(2017)『発達障害を含む幼児児童生徒に対する教育支援体制整備ガイドライン』
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/fieldfile/2017/10/13/1383809_1.pdf(最終閲覧日 2021 年 1 月 27 日)
- 角南なおみ(2017)「通常学級担任の発達障害特性のある子どもに対する困難感と対処方略」、『日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集』。
- 高野美智子・安東末廣(2017)「通常の学級における発達障害への支援—ASD と ADHD が併存している中学生への学習支援と通常学級への適応のためのエッセンス—」、『宮崎国際大学教育学部紀要 教育科学論集』、第 4 号

Survey of How to Support with Worrisome Child from the Viewpoint of an Ownership
Rei KUSAKABE